

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale – N°04 / Juillet 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation - FASTEF

ISSN : 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS, ***nouvelle série :*** **Revue francophone internationale -**

-- N°04 --

**Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation
FASTEF**



DAKAR, JUILLET 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Juillet 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Vally, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD).



Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



SOMMAIRE

Ndéye Astou GUEYE, Rédactrice en chef	ÉDITORIAL	7
Kouamé Armel KOUADIO	IDENTIFICATION DES FACTEURS DE PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET EN LECTURE COMPREHENSION DES ÉLÈVES AU COURS MOYEN DEUXIÈME ANNÉE EN CONTEXTE IVOIRIEN : PISTES D'INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES.	9
Armel NGUIMBI	ÉTHIQUE, DÉONTOLOGIE ET DIDACTIQUE DANS LES ANNOTATIONS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS	25
Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO	RÉPRESENTATIONS DE L'USAGE DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE ÉDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	40
René Ndimag DIOUF Adama FAYE Mamadou Yéro BALDÉ	ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES DANS LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DU SÉNÉGAL : CAS DE LA CLASSE DE SECONDE.	56
Jean-Claude BATIONO et Charles NAZOTIN	LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ANGLAIS AU POST PRIMAIRE AU BURKINA FASO	65
Ousmane DIAMBANG	LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ELE INICIAL EN SENEGAL: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE	80
Kouassi Clément N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI	MÉTAPHYSIQUE ET TRANSHUMANISME : PENSER L'EXIGENCE D'UNE MÉTAMORPHOSE TRANSHUMAINE INTÉGRAL	93
Bi Drombé DJANDUÉ et Ehua Manzan Monique BEIRA Épse OUABI	<i>BOSOqǎ/BOLA DE FUEGO/BOULE DE FEU</i> DE YAΩ NGĒTÁ: LA PORTÉE DIDACTIQUE D'UNE ŒUVRE ENGAGÉE	105
Secka GUEYE	L'ÉCRITURE « THÉRAPEUTIQUE » DANS <i>IMPOSSIBLE DE GRANDIR</i> DE FATOU DIOME.	116
Éric NDIONE	CORRESPONDANCE SYMBOLIQUE ENTRE VILLE AFRICAINE ET VILLE CUBAINE DANS <i>LES COQS CUBAINS CHANTENT A MINUIT</i> DE TIERNO MONENEMBO	126
Christian Bâle DIONE	LA HAVANE, ESPACE HÉTÉROTOPIQUE DANS <i>LA NADA COTIDIANA</i> DE ZOE VALDES	136
Ousmane GUÈYE	DE L'ESPACE NATUREL À L'ESPACE IMAGÉ DANS LE RECUEIL DES <i>FABLES</i> DE LA FONTAINE	148
El Hadji Malick Sy WONE	LE CONDITIONNEL : CATÉGORISATION POLÉMIQUE ET EMPLOIS ÉPISTÉMIQUES	158
Ousmane DIAO	LES DIFFICULTÉS DE CLASSEMENT DES NOMS COMPOSÉS NN ET NA FRANÇAIS: LE CAS DE DIALOGUE SOCIAL	167



Editorial

Ndeye Astou Guèye, Rédactrice en chef de la revue

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale demeure, sans conteste, un cadre dynamique dans le domaine de la recherche. Dans ce numéro quatorze auteurs, de divers pays d'Afrique, nous gratifient de leurs productions scientifiques relevant des sciences de l'éducation et des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Kouamé Armel KOUADIO pose, dans son article, le lancinant problème de l'enseignement des mathématiques dans les systèmes éducatifs francophones et plus particulièrement en Côte d'Ivoire : comment faire pour que nos apprenants s'approprient cette discipline ? Son article a pour objectif d'identifier les facteurs individuels influençant les performances scolaires en mathématiques. À sa suite, Armel NGUIMBI revient sur un élément fondamental de l'enseignement à savoir l'évaluation. Il réfléchit sur l'éthique, la déontologie et la didactique qui doivent accompagner les annotations des productions d'élèves en classes de français. Après la Côte d'Ivoire et le Gabon, nous nous retrouvons au Burkina Faso avec Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO. Leur article porte sur l'apparition des tablettes numériques dites « éducatives ». Cette étude questionne les représentations des différents acteurs de l'éducation en relation avec l'apprentissage des élèves. Au Sénégal, des enseignants-chercheurs, René Ndimag DIOUF, Adama FAYE et Mamadou Yero BALDÉ traitent d'un sujet d'actualité : les changements climatiques. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale s'est engagé à promouvoir et à améliorer l'intégration des changements climatiques dans son programme éducatif pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de changement climatique. Jean Claude BATIONO et Charles NAZOTIN abordent la problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en général et de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso en particulier. Ils s'interrogent sur les raisons de la non-prise en compte suffisante des cultures de la langue-cible et de la langue locale dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. De la langue de Shakespeare, nous passons à l'espagnol avec Ousmane DIABANG qui préconise des voies et moyens pédagogiques innovants pour l'enseignement de la production écrite aux apprenants des classes d'initiation au Sénégal.

La deuxième partie de cette édition est consacrée aux disciplines fondamentales. Dans ce numéro, elles vont de la philosophie aux littératures africaine et française sans occulter la grammaire. C'est dans cette optique que Clément Kouassi N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI ont fait une étude analytico-critique d'essence phénoménologique et critique, qui propose un supplément en invitant les transhumanistes à un penser global de la métamorphose humaine, par l'entremise de la sensibilité transcendante. Elle se veut une contribution modeste posant l'exigence de la préservation d'une vision métaphysique, unifiée, de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Est posée, ensuite, la question des langues locales avec Bi Drombe DJANDUE et Ehua Manze Monique BEIRA épouse OUABI. Leur article analyse la portée didactique de l'œuvre *Bosoqé/Bola de fuego/Boule de feu* de l'écrivain ivoirien Yao Ngētā. Les auteurs en appellent à la mobilisation de tous les Agni autour du bien commun qu'est leur langue-culture afin de la préserver. En écrivant dans leur langue maternelle, ils laissent



comprendre que l’Agni est une langue comme toutes les autres, dotée des ressources nécessaires pour signifier le monde et la vie. Au-delà du peuple Agni, les auteurs s’adressent aux Ivoiriens et aux Africains dans leur ensemble, les invitant à la prise de conscience face au risque, si rien n’est fait, de voir leurs langues et cultures disparaître du patrimoine de l’humanité. Secka GUEYE de nous ramener à la littérature avec son étude sur *Impossible de grandir* de Fatou DIOME. Il y traite de la portée thérapeutique de ce roman pour son auteure, en quête de soi. En effet, ce roman pose encore, et avec acuité, le problème de l’identité. À partir de ce moment, se sont mises en place de nouvelles formes d’inspiration littéraire, ce qui n’est pas sans enrichir la praxis romanesque. Quant à Éric NDIONE, il réfléchit sur la « Correspondance symbolique entre ville africaine et ville cubaine dans *Les Coqs cubains chantent à minuit* de Tierno Monenembo ». Cet article traite de l’image de la ville dans le roman africain. Par un procédé comparatif, Éric NDIONE démontre comment le romancier fait correspondre des personnages à travers Cuba et l’Afrique. Il met également l’accent sur les similitudes de leurs espaces, sans occulter la musique, les chants et les danses qui seront des marqueurs culturels et linguistiques de cette correspondance. Nous restons à Cuba avec Christian Bale DIONE, qui avec son article intitulé « La Havane, espace hétérotopique dans *la Nada Cotidiana* de Zoe VALDES ». Cette étude se propose d’analyser l’espace référentiel de *La nada cotidiana* de Zoé Valdés en se fondant sur la théorie foucauldienne de l’hétérotopie. Son objectif est de démontrer que La Havane, espace hétérotopique, participe à la poétique de remise en cause des acquis de la révolution cubaine dans laquelle s’est engagée l’auteure Zoé Valdés. Toujours dans le domaine de l’espace, avec Ousmane GUEYE dont l’article s’intitule « De l’espace naturel à l’espace imagé dans le recueil des *Fables* de La Fontaine ». Cette étude essaie de dresser un panorama de la représentation de l’espace dans le recueil afin de saisir sur le vif une démarche induisant et informant le caractère symétrique, complémentaire et interdépendant des modèles. En effet, l’espace s’impose, ici, comme enjeu diégétique, instance génératrice, agent structurant et vecteur signifiant de la fable. Ainsi, l’examen des significations multiples du traitement des données spatiales appelle deux lectures opposées : l’espace réel et l’espace imagé. En grammaire française, El Hadji Malick Sy WONE réfléchit sur « Le Conditionnel : catégorisation polémique et emplois épistémiques ». Cet article porte sur la nature, la place et les usages épistémiques du Conditionnel français. En effet, il existe un débat au sujet du conditionnel : à savoir si le conditionnel est un mode indépendant ou un temps du mode de l’indicatif. Et en fin d’analyse, le chercheur a revisité les fondamentaux du conditionnel épistémique. L’étude d’Ousmane DIAO intitulée « Les difficultés de classement des noms composés NN et NA en français : le cas de dialogue social ». En effet, le débat sur le procédé de la composition est d’actualité, avec notamment une tendance qui s’intéresse aux mots composés du point de vue de leur identification, et une autre tendance qui s’y intéresse du point de vue de leur mode de formation : morphologie ou syntaxe.

Pour terminer, nous félicitons le Pr. Ousseynou THIAM, ancien directeur de la Revue, pour le travail abattu et renouvelons notre engagement à toujours servir pour le triomphe de notre revue au grand bonheur de la Faculté et de toute la communauté universitaire. Bonne lecture !



Armel NGUIMBI

**ÉTHIQUE, DÉONTOLOGIE ET DIDACTIQUE DANS LES
ANNOTATIONS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS**

Résumé

Quelle est la valeur éthique, déontologique et didactique des annotations que mentionnent les enseignants de français sur les productions intellectuelles de leurs élèves ? C'est à cette question que nous tentons de répondre en examinant l'apport de ces annotations à l'apprentissage. Après avoir défini les concepts d'éthique, de déontologie et d'annotation et leur pertinence en évaluation scolaire, un corpus d'annotations, tiré d'une centaine de copies annotées d'élèves a été analysé, suivant une approche herméneutique reposant sur l'interprétation de ce discours pédagogique. Les résultats montrent que les valeurs éthiques et déontologiques, censées guider les pratiques d'évaluation, sont susceptibles de démotiver et de démobiliser les élèves avec des conséquences néfastes sur leurs résultats scolaires. Le recours à l'outil informatique permettant la rédaction entière des annotations et une mise de la note finale partagée, peuvent constituer des pistes didactiques susceptibles de rendre les annotations plus digestes et attrayantes.

Mots clés : éthique, didactique, déontologie, annotation, productions d'élèves.

Abstract

What is the ethical, deontological and didactic value of the annotations mentioned by french teachers on the intellectual productions of their students? This is the question we are trying to answer by examining the contribution of these annotations to learning. After having defined the concepts of ethics, deontology and annotation and their relevance in school evaluation, a corpus of annotations, drawn from a hundred annotated copies of students was analyzed, following a hermeneutic approach based on the interpretation of this pedagogical discourse. The results show that the ethical and deontological values, supposed to guide evaluation practices, are likely to demotivate and demobilize students in their quest for learning. The use of the computer tool allowing the entire writing of the annotations and a setting of the shared final mark, can constitute didactic tracks likely to make the annotations more digestible and attractive.

Keywords: ethics, didactics, deontology, annotation, student productions..

Introduction

Parmi les questions vives soulevées en éducation, la problématique de l'éthique est au cœur des réflexions menées dans le cadre de l'évaluation scolaire, notamment dans la notation et l'annotation des productions intellectuelles des apprenants. La notation et l'annotation sont des actes professionnels relevant de la tradition pédagogique exercée de façon continue et obligatoire par les enseignants tout au long de leur carrière.

La tâche est à la fois ardue et exaltante. Exaltante, parce qu'elle confère à l'évaluateur un pouvoir de décision et de responsabilité sur l'avenir des apprenants. Ardue, parce que sa mise en œuvre pose souvent des sérieux problèmes d'objectivité qui affectent sa valeur formative, si bien qu'elle est sujette à diverses critiques négatives.

Les difficultés pratiques de l'évaluation scolaire concernent, certes, la conception et l'élaboration des épreuves d'examens « réduits souvent à un contrôle de rétention de



connaissances laissant inexplores, non seulement les aspects les plus importants de l'intelligence, mais aussi à peu près tous les traits de personnalité qu'une éducation bien comprise doit cultiver » (De Landshere, 1980, p. 21), mais aussi surgissent inévitablement des problématiques éthiques et déontologiques (Nguimbi, 2018 ; Jeffrey, 2013 ; Veslin & Veslin, 1992). Pour Veslin & Veslin, « la correction des copies, comme tout acte d'évaluation, soulève des problèmes tant du côté des correcteurs que du côté des corrigés. C'est une activité lourde par ses implications dans le vécu des uns et des autres » (p. 9).

Les correcteurs se trouvent souvent confrontés à l'observation des valeurs de probité, d'équité, d'impartialité, de justice et d'égalité. Un enseignant qui limite sa note jusqu'à un certain seuil des points à ne pas dépasser, « un autre qui tient à mettre en échec le tiers de ses élèves pour répondre à une certaine idée qu'il se fait du succès scolaire » (Jeffrey, 2013, p. 10). Que dire de certains d'entre eux qui mettent la note sur une copie sans une trace décrivant les mérites et les faiblesses de leurs élèves ? Du côté des apprenants, nombreux sont ceux qui ont vécu des expériences malheureuses à cause d'un travail mal noté et annoté. Ainsi que l'affirme Jeffrey :

« L'évaluation croise l'éthique sur plusieurs questions : l'excellence, le sens de l'échec, le plagiat, les enjeux affectifs, l'élitisme, le tri sélectif, le marchandage de la note, le caractère confidentiel ou public d'un résultat scolaire, l'évaluation des travaux de création, l'objectivité, etc. » (2013, p. 11).

En évaluation, il est des gestes professionnels que les évaluateurs posent, mais, semble-t-il, échappent à leur contrôle. C'est le cas, entre autres, des traces écrites que les enseignants mentionnent sur les copies d'élèves pour donner des avis. Ces traces écrites sont-elles éthiquement et déontologiquement convenables ? Telle est la question centrale qui guide la présente contribution, qui voudrait questionner le bien-fondé de ces annotations dans leurs formes et leurs contenus. En contexte scolaire gabonais, cette problématique trouve sa pertinence dans le fait qu'il y a dans ces annotations des non-dits qui peuvent influencer le parcours scolaire des apprenants et expliquer certains phénomènes, entre autres, le peu d'intérêt porté par les apprenants à ces remarques et, surtout, leur apport à l'enseignement et à l'apprentissage. Loin d'être un sujet de recherche périphérique, l'analyse des annotations est d'une pertinence absolue si l'on veut inscrire l'évaluation dans une perspective, non seulement de contrôle de connaissances, mais aussi d'apprentissage (Zarkhartchouk, 2010).

Après avoir exposé le problème qui nous préoccupe, nous clarifions nos présupposés théoriques centrés sur les concepts d'éthique, de déontologie et d'annotation en montrant leur pertinence en évaluation scolaire. L'éclairage théorique nous amène au choix de la méthodologie, centrée sur une approche herméneutique des données à partir d'un échantillon conséquent de productions annotées d'élèves en français. Le déroulement de la recherche est ensuite décrit. Il restitue étape par étape toutes les démarches qui ont été entreprises pour mener à bien la recherche. Enfin l'analyse des données est abordée. Comme son nom l'indique, elle dissèque les données et met en évidence les résultats.

1. Quel est notre problème ?

L'évaluation des copies en français nécessite l'usage des annotations surtout dans les productions scolaires exigeant le déploiement d'une pensée subjective, comme en dissertation, en commentaire de texte, entre autres. L'intérêt porté sur l'analyse des annotations mentionnées sur les productions intellectuelles des élèves découle de deux constats :

Premièrement, elles apparaissent sous diverses formes : abréviations, remarques inamicales, signes de ponctuation, annotations parfois inexistantes sur des copies portant pourtant une note chiffrée, des appréciations difficilement compréhensibles. Nous le

constatons à partir de ce florilège non exhaustif des formulations relevées sur les productions scolaires collectées :

- « quoi ? »,
- « Peut mieux faire »,
- « dommage ... »,
- « style lourd », « ? »,
- « médiocre »,
- « nul »,
- « insuffisant »,
- « mal dit »,
- « ho la la ! »,
- « ha bon ? »
- « Et alors ? »,
- « enfin il se passe qqch »,
- « qu'est-ce que ce charabia ? »,
- « c'est quel français ça ? »,
- « français de quartier »,
- « pb de synt », « md »
- « expr.Inc. »,
- « chger le niv de lng », etc.

À l'évidence, ces formes d'appréciation tendent à créer un langage étrange qui interpelle et amènent à questionner l'apport de ce discours porté à la marge des copies, en termes d'apprentissage et de motivation.

Deuxièmement, la réception peu favorable de ces annotations par les apprenants lors des remises de copies corrigées (Koumba, 2007)¹, porte à penser à l'existence d'un malaise chez les destinataires. Ainsi les annotations que les enseignants de français formulent dans le cadre de l'évaluation des copies laissent-elles perplexes quant à leur portée didactique.

Au regard de ces constats, surgit un double problème. C'est, de toute évidence, un problème pédagogique. L'évaluation rend compte de la qualité du travail de l'élève ; un outil de contrôle des connaissances qui mesure l'écart entre les compétences des apprenants et les exigences scolaires (Nguimbi, 2018 ; De Landsheere, 1980). On peut aussi la considérer comme un moyen d'apprentissage, tant les enjeux didactiques, qui sous-tendent l'annotation des textes des élèves, éclairent à la fois leurs progrès et leurs lacunes et devraient permettre à l'apprenant de s'améliorer. Nous savons également le lien qui existe entre les objectifs pédagogiques et les questions d'évaluation. Les objectifs pédagogiques établissent, non seulement une relation étroite avec les objectifs affectifs et psychomoteurs, mais aussi avec les objectifs cognitifs ; et les mots utilisés dans les énoncés jouent un rôle important par leur clarté et leur précision, pour résoudre les

¹ Cet auteur affirme, dans une enquête auprès des élèves du second cycle, que 75% d'entre eux s'intéressent peu aux annotations, surtout si la note n'est pas bonne.



situations-problèmes (Nguimbi, 2018 ; Zarkhatchouk, 2010 ; Schlund, 2010 ; Proulx, 1994).

À ces problèmes didactico-pédagogiques surgissent inévitablement des questions éthiques et déontologiques. En effet, on peut établir un lien entre l'éthique et l'apprentissage, notamment en matière de réussite et d'échec scolaire. Nombreux sont des élèves qui ont vu leur scolarité basculer dans le néant parce que les annotations ont touché ou froissé leur amour-propre. Des destins se font ou se défont sur la base des bonnes ou mauvaises appréciations. En plus, avec les annotations, les enseignants donnent leurs points de vue sur les textes produits par les apprenants. Dès cet instant, entre en jeu le jugement, donc les valeurs. Ce jugement est porteur des représentations du rapport enseignant /élève et du modèle de formation qui les habitent. Quels rapports se tissent entre l'enseignant et l'élève dans ce dialogue qui s'établit entre ces acteurs par copies interposées ? Il y a forcément des postures éthiques et déontologiques que l'enseignant doit observer, dès lors que les droits des apprenants, notamment le droit de se tromper, de respecter sa personne ; le droit d'apprendre de ses erreurs, doivent normalement refléter le contenu des remarques et suggestions adressées aux apprenants. Ainsi l'analyse des annotations prend-elle tout son sens ; d'où l'intérêt de savoir ce que veulent dire éthique et déontologie et leurs enjeux en évaluation scolaire.

2. Éthique et déontologie

Du grec *ethos* : habitude, morale ; en latin : *moros*, mœurs. Éthique et déontologie sont définies comme « l'ensemble des jugements relatif au bien et au mal, pour diriger les conduites humaines » (Dortier, 2004, p. 213). En distinguant ces deux notions, et sans entrer dans les méandres de leurs spécificités, la déontologie se réfère aux règles et obligations prescrites pour l'exercice d'une profession, tandis que l'éthique se conçoit comme une connaissance du bien et du mal et s'applique en fonction des choix personnels. L'un des termes est d'essence pratique (la déontologie) qui donne une direction générale à la pratique professionnelle (normes : lois, règles) ; l'autre est plus abstrait, proche de la morale, et interpelle la conscience individuelle (l'éthique). Mais la frontière n'est pas si étanche ; éthique et déontologie sont deux termes qui, généralement, désignent une même réalité liée à la conduite humaine et se rencontrent à travers leur fonction de régulation des rapports humains. Ils ont pour dénominateur commun, le respect des règles qui régissent une profession. Les deux notions interdisent des pratiques douteuses, illégitimes, inacceptables, voire illégales et mettent un accent particulier sur la dignité humaine et l'honneur professionnel. Éthique et déontologie forment un attelage qui guide et soutient l'activité professionnelle. La conformité de l'action à la règle est de rigueur (Dortier, 2004). C'est ainsi qu'est soulignée la place centrale qu'occupent l'éthique et la déontologie dans l'activité pédagogique. Elles sont « une variable prépondérante ayant des répercussions à des multiples niveaux et jouant un rôle déterminant sur l'apprentissage de l'enfant à l'école et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial » (Enguengh Mintsas, 2021, p. 185) ; d'où l'intérêt pour les annotateurs de veiller au discours pédagogique qu'ils tiennent à leurs apprenants au travers des annotations.

2.1. Annotation et éthique

L'annotation dérive des verbes *noter* et *annoter*, eux-mêmes découlant du latin *adnotare* « noter, annoter » et de *annotatio* « remarque ». Distinguons brièvement les notions de « noter », d'« annoter » et dégageons leurs liens en évaluation. *Noter*, c'est écrire, prendre des notes pour soi-même, en vue de les garder, de les consigner ou de les enregistrer en un endroit, un bloc-notes, par exemple, pour ne pas les oublier. Pour Rey-Debove et Rey (2013, p. 100), l'annotation c'est : « l'action de faire des remarques ». Ces remarques peuvent prendre des formes variées, soit une information graphique illustrant une idée,



soit un texte permettant au lecteur d'écrire son ressenti. Si en psycholinguistique, on la considère comme une trace mentale du lecteur et une trace de ses réactions à la lecture d'un texte ou tout autre document écrit ou graphique (Azouaou, 2006), en administration la note est une directive, une instruction donnée en interne pour la bonne marche d'un service.

Dans le cadre de l'évaluation scolaire, *noter* correspond à l'inscription d'une cote à un travail scolaire après une évaluation. La note est, dans ce cadre, un instrument de valorisation, de sélection, d'orientation, de certification et de diplomation. Elle n'est pas une fin en soi, elle donne cependant une idée du niveau de connaissances de l'apprenant. Mais la note à elle seule ne suffit pas. Elle ne peut permettre de déceler les progrès et les lacunes, tout comme elle ne peut orienter l'élève de façon constructive vers la remédiation de ses erreurs. Elle est alors assortie, dans la plupart des cas, des remarques et suggestions, autrement appelées annotations. Les annotations sont des méta-textes qui accompagnent ou apprécient de façon critique les productions des apprenants. Legendre (2005, p. 27) parle de : « note ou commentaire de lecture inscrit en marge d'un livre ou d'un texte ». La note est donc indissociable de l'annotation ; elles tendent à se compléter.

En correction des copies, annoter revient à apprécier les productions intellectuelles des apprenants, à inventorier d'éventuelles erreurs en vue de les corriger. Les annotations représentent les différentes observations sur la syntaxe, l'orthographe, les prépositions, l'agencement des idées par les transitions, la cohérence d'un texte produit par l'apprenant ou la richesse de ses idées, ainsi que l'appréciation globale d'un travail scolaire, etc. Elles sont donc une autre forme de communication pédagogique pendant laquelle l'enseignant interagit avec l'apprenant. On considère donc qu'elles servent, certes à apprendre, mais surtout à donner un jugement de valeur au travail de l'apprenant. Il s'établit dès lors un dialogue censé être fécond entre les deux acteurs par copie interposée, d'où la délicatesse de leur formulation. Ce dialogue qui s'instaure, appelle une posture éthique qui doit impacter positivement l'apprenant pour que les annotations soient au service de sa formation. Puisque les annotations sont des discours en miniature, les mots utilisés jouent un rôle important. On connaît, en effet, le pouvoir des mots sur les individus : ils peuvent motiver ou démotiver, déstabiliser, sauver voire « tuer » (Bouche, 2010; Schlund, 2010).

2.2. Éthique et déontologie en enseignement

La profession enseignante, de par sa mission de formation et d'éducation, est confrontée au quotidien à des multiples questions d'ordre éthique et déontologique. Ainsi que le soulignent Desaulniers & Jutras (2012, p. 1) : « le domaine de l'enseignement n'échappe pas au ras de-marée éthique qui déferle sur la société, le monde des affaires et les milieux professionnels ».

La société, plus exigeante envers elle, lui enjoint d'observer les actes professionnels conformes aux règles de déontologie et d'éthique. Rien n'est susceptible de lui être pardonné, partant de son expression langagière et vestimentaire à sa moralité, en passant par ses devoirs professionnels portant obligatoirement sur la compétence, la confiance, le respect et l'intégrité morale.

C'est donc une grosse responsabilité qui les oblige à mettre en avant des valeurs telles que la probité, l'objectivité, la justice, la bienveillance, l'honnêteté, le tact et la rectitude. Ces valeurs appellent l'enseignant à reconnaître les droits et les mérites de l'apprenant, de faire attention à sa fragilité et d'avoir le tact pour créer et maintenir le lien, la confiance.

En fait, l'éthique et la déontologie s'invitent en éducation à partir de l'acte même d'enseigner. Les enseignants sont constamment mis au défi de manifester leur éthique professionnelle dans leur pratique quotidienne (Desaulniers & Jutras, 2012). Dès lors, l'éthique et la déontologie apparaissent comme un moyen de régulation du rapport



enseignant/enseigné, comme le sont les lois et les usages sociaux. Ainsi la profession enseignante relève-t-elle du domaine des relations publiques ; et qui dit relations publiques dit rapports humains collectifs ou personnalisés. Ces rapports humains ne peuvent donc pas se limiter à des simples échanges d'informations désincarnés, dirions-nous *explicatives*, intellectuels soient-ils, sans que les problématiques éthiques et déontologiques surgissent, car la dimension émotionnelle, affective, le jeu de pouvoir etc., jouent un rôle de premier plan dans les actes d'enseigner et d'apprendre. Parce que l'évaluation établit un rapport à l'autre, l'éthique y trouve toute sa place, et la posture de l'enseignant devant les copies des apprenants est interpellée, car l'expression de son ressenti peut mettre son objectivité et sa probité professionnelles à rude épreuve.

Dans quel esprit va-t-il aborder cette tâche ? Sera-t-il tendu ou détendu ? Va-t-il observer une neutralité ou va-t-il faire valoir ses sentiments ou ses ressentiments envers certains de ses élèves ? Quel discours tiendra-t-il dans les annotations ? Comment va-t-il se détacher de ses convictions, de son a priori ou de ses jugements personnels ; et comment peut-il éviter de céder à la tentation d'être désagréable devant les erreurs, parfois intolérables, de ses élèves ?

Toutes ces questions montrent combien la tâche n'est pas des plus aisées ; l'annotation est traversée par des considérations éthiques, elle n'échappe donc pas à la subjectivité du correcteur, car « l'acte d'évaluer n'est jamais éthiquement neutre. Un enseignant est juge et arbitre de la qualité du travail d'un élève » (Jeffrey 2013, p. 9).

3. Considérations méthodologiques

3.1. Une analyse qualitative des données

Nous avons choisi d'analyser qualitativement les données en raison de la nature du sujet. Nous considérons les annotations comme des « effectuations du discours » (Ricoeur, 1986, p. 75), c'est-à-dire des mini textes véhiculant des messages. Les annotations, en contexte scolaire, sont une mise en mots des directives pédagogiques dans le cadre de l'évaluation des copies. Étant produite dans un contexte, elle nous offre la possibilité de pouvoir apprécier leur contenu. La présente étude repose donc sur un décryptage de ce discours. Mais comme l'analyse du discours comprend diverses branches, nous avons employé l'analyse de contenu, méthode centrée sur la signification du matériel analysé et son interprétation qualitative qui repose sur l'appréhension du langage, la compréhension des mots et expressions qui produisent du sens (Karsenti & Savoie Zajc, 2004 ; L'Écuyer, 1990).

En entrant au cœur du discours des annotations, nous pouvons apprécier leur contenu et en dégager la portée éthique.

3.2. Organisation et déroulement de la recherche

Pour décrypter le substrat idéologique de ces annotations, cent copies ont été collectées auprès de nombreux enseignants en service dans différents établissements scolaires et de formation, notamment de l'École normale supérieure et de certains lycées de Libreville. Les copies collectées concentrent les remarques tirées à partir des productions d'étudiants et d'élèves en dissertation littéraire et en commentaire de texte. Dans un premier temps nous avons répertorié ces annotations sur un tableau à deux colonnes indiquant d'une part les extraits de texte produits par les élèves et, d'autre part, les annotations correspondantes. En pratiquant « une lecture flottante », selon le conseil de Bardin (2001), nous les avons classées par familles de signification, en fonction des thématiques qui ont été établies à posteriori. Nous avons ensuite esquissé des embryons d'approches globalisantes après une revue des formes et du contenu des annotations. Avec ce procédé, nous avons pu, non seulement les catégoriser, mais aussi dégager une idée d'ensemble des unités signifiantes et avons ainsi esquissé des interprétations (L'Écuyer, 1990).



Nous avons alors procédé au regroupement de fragments à nos yeux significatifs, en fonction de leurs filiations sémantiques. Ceux-ci ont été ultimement identifiés par un terme générique les incluant tous et excluant tous ceux qui s'en distinguent. Notre objectif étant de relever la dimension éthique et déontologique, nous avons pu dégager six catégories :

- (1) les annotations abrégées,
- (2) les interjections et ponctuations,
- (3) les annotations dégradantes,
- (4) les ratures, cercles et soulignements,
- (5) copies sans annotations,
- (6) les annotations gratifiantes².

4. Présentation et analyse des données

4.1. Les annotations abrégées

Les mots et expressions mis à la marge des copies se présentent sous forme d'abréviations à hauteur de 70% ; c'est donc une pratique très répandue. Un coup d'œil sur ces abréviations amène à s'interroger sur leur bien-fondé, leur portée didactique d'abord et éthique, ensuite. Tout d'abord, elles sont illisibles, donc incompréhensibles. On sait qu'en français les mots sont composés des consonnes et des voyelles, formant ainsi des sons intelligibles. Que voit-on dans ces mots et expressions abrégés ? Une orthographe étrange caractérisée généralement par la succession des consonnes et des mélanges de consonnes et des voyelles qui créent une sorte de novlangue inaudible et inintelligible. « pb de synt », « md », « expr. Inc », « chger le niv de lng », « Inc ».

Qui peut bien avoir accès à ce discours s'il n'y est pas initié ? Comment décrypter la forme et le contenu de ces abréviations ? Autrement dit, est-ce que les enseignants se sont assurés que les élèves maîtrisent ce langage ?

Selon Koumba (2007), 75% d'apprenants interrogés sur le sujet répondent qu'ils lisent rarement les remarques des enseignants sur leurs copies, même si certains le font quand même lorsque que la note est bonne. Les raisons invoquées concernent, entre autres, le langage difficilement accessible, notamment, entre autres, les abréviations. Les apprenants s'en détournent en considérant sa prise en compte comme un exercice rebutant et ennuyeux, surtout pédagogiquement inopérant (Koumba, 2007).

Que dire de ces abréviations d'un point de vue éthique et déontologique ? On définit l'enseignant d'aujourd'hui comme un guide qui facilite l'apprentissage. Est-ce bien le cas ici ? Les droits des apprenants à connaître clairement leurs forces et leurs faiblesses, pour éventuellement s'améliorer, ne leur sont-ils pas niés ? En somme, pour être honnête, juste, neutre et intègre, n'est-il pas préférable de rendre plus explicites ces annotations pour une meilleure compréhension des messages ?

4.2. Les interjections et ponctuations

Les interjections et les ponctuations relèvent du même registre que les abréviations. 65% des copies collectées en sont pourvues. Mais le décryptage en est encore plus laborieux, d'autant que ces annotations tendent à établir un dialogue des sourds entre l'émetteur et les destinataires. Que ce soient les points d'exclamation, d'interrogation et les interjections, le message pédagogique reste difficilement accessible. Que veut dire

Compte tenu de l'espace imparti au présent article, nous ne présentons ici que certains de ces groupements d'annotations.



l'enseignant à l'élève à travers la ponctuation, surtout si le signe de ponctuation est présenté de façon isolée sur la marge ? Est-ce une approbation ou une désapprobation d'une idée ? Qu'en est-il des points d'interrogation ? Que demande-t-on à l'apprenant, surtout si ces points d'interrogation sont signalés avec insistance en double ou en triple (« ??? ») ? Est-ce l'expression d'un doute ou une amplification d'une indécision, une stupéfaction, une angoisse ou une ignorance ? Les mêmes remarques valent pour les points d'exclamation qui constituent l'un des signes d'annotation très abondant trouvé sur les copies, soit 45%. Suivant Tanguay (2006):

« le point d'exclamation, qu'il soit entre parenthèses ou placé après des points de suspension, exprime une émotion soudaine, que l'on garde presque pour soi » (p. 198).

Les émotions sont l'expression d'un moi intérieur, intime et donc relève du secret. La copie de l'apprenant est-elle l'endroit où l'enseignant exprime ses émotions passagères ou soudaines ? Tout le problème surgit lorsque ces signes de ponctuation apparaissent isolément sur les marges. Les signes de ponctuation prennent une valeur lorsqu'ils sont, entre autres, placés à la fin d'une phrase, d'une interjection, dans un dialogue employé seul, pour exprimer l'étonnement, l'irritation ou la colère. Ici, ces signes apparaissent après le soulignement d'une phrase, l'encerclement ou la rature d'un mot. Comment l'apprenant peut-il mettre à profit les émotions de son enseignant pour progresser ?

On peut en dire autant pour les annotations en forme de "Hum !" "ho la la !", "ha bon ?" "Et alors... ?" Il s'agit là aussi d'expression des sentiments intimes dont le seul destinataire paraît être l'enseignant lui-même. "Hum", ponctué d'une exclamation est une « interjection qui exprime généralement le doute, la réticence » (Rey-Debove & Rey et coll., 2013, p. 1256). Il est possible de saisir le sentiment personnel d'un enseignant face à une idée de l'élève qui ne rencontre pas son assentiment ; mais en rester là, ne crée-t-il pas une confusion dans l'esprit de l'apprenant ? Comment peut-il décrypter ce sentiment et le mettre à profit pour s'améliorer, si l'enseignant ne lui en donne les clés de son décodage ? C'est aussi le cas de l'annotation "oh la la !" qui, à la source, exprime le dépit ou la désolation. Mais une fois que cela a été indiqué à la marge, qu'apporte-t-il à l'apprenant en termes d'apprentissage ? La même préoccupation peut être exprimée à travers les annotations "ha bon ?" et "Et alors... ?". Poser la question "ha bon ?" à un étudiant dans sa copie, est-ce lui exprimer un doute ou un étonnement face à l'information qu'apporte l'étudiant dans le développement de sa pensée ? Que dire de l'annotation et "Et alors... ?", suivie de points de suspension ? Il y a dans cette annotation, assurément l'expression d'un manque, d'un goût d'inachevé que l'enseignant voudrait peut-être avoir des précisions. Mais l'apprenant le comprend-il ainsi ? Comme dans les abréviations, les mêmes considérations éthiques et déontologiques se font jour.

4.3. Absence d'annotations

Des copies notées sans annotations est une réalité constatée parmi les copies collectées. Cinq d'entre elles, soit 5%, sont apparues sans aucune mention particulière, pas même un signalement d'erreurs orthographiques, syntaxiques et même de ponctuation pourtant abondamment présentes dans les textes des apprenants ; seule la note trône au-dessus de la copie.

L'absence d'annotations révèle au moins deux faits à l'apprenant :

Premièrement, sans annotations, c'est lui faire croire, dans le cas où la note est bonne, que sa production est irréprochable. Situation invraisemblable, car aucune production d'élève ne peut être parfaite. Même si tel est le cas, n'est-il pas du devoir de l'enseignant de signaler et de justifier les fondements de cette "perfection" ?



Deuxièmement, un sentiment de confusion ou de perplexité, source de conflit, ne peut-il pas habiter l'apprenant qui pourrait considérer qu'aucune importance n'a été accordée à sa production et pourrait réclamer la justification de sa note si celle-ci est mauvaise ?

À partir de quel barème a-t-on attribué la note ? Que peut-il advenir si un mot est mal orthographié, une structure de phrase est incorrecte ou une affirmation est inexacte, s'ils ne sont ni signalés ni commentés ? Comment se sentirait un apprenant qui n'a aucune indication justificative d'une bonne ou mauvaise note ? Le travail de l'enseignant consiste à clarifier les zones d'ombre de ses enseignements pour permettre aux élèves de s'améliorer. Attribuer une note à un élève sans la justifier, n'introduit-t-il pas l'arbitraire ? Comme l'écrit Jeffrey (2013), s'agissant de l'arbitraire dans l'évaluation :

« les pratiques d'évaluation obligent chaque enseignant à maintenir une conduite professionnelle exemplaire en matière d'impartialité, de probité, de justice, d'équité, de confidentialité et de respect de l'élève » (p. 29).

Une note sans annotations peut-elle être reconnue impartiale, juste, équitable et respectueuse de l'apprenant ? Il est vrai qu'une évaluation scolaire peut contenir une part d'arbitraire, l'arbitraire ici renvoyant « à la difficulté de surmonter tous les biais, les entraves, les hésitations, les interférences, les marques de subjectivité, les faiblesses personnelles » (Jeffrey, 2013, p. 31). Peut-on cependant laisser délibérément une copie sans annotations et se contenter uniquement d'attribuer une note ? N'y a-t-il pas là faute professionnelle ? La faute professionnelle intervient lorsqu'un enseignant trompe délibérément les apprenants en faisant semblant de corriger, en mettant des notes au hasard, en lisant superficiellement les travaux d'élèves, en favorisant certains et en rabaisant d'autres. Entrent en jeu des considérations d'ordre affectif, n'est-ce pas la porte laissée ouverte à tous les dérapages ?

4.4. Les annotations dégradantes

Un autre aspect relevé dans les annotations concerne un certain langage démobilisant, voire dégradant pour les apprenants. Sur les cent (100) copies collectées, nous en avons dénombré quarante-cinq, soit 45%, regorgeant des discours déontologiquement interdits et moralement discourtois. On sait combien les encouragements d'un enseignant à l'égard de ses apprenants sont une source de motivation. On connaît le rôle catalyseur que joue la motivation dans la réussite scolaire : la valorisation de la personne de l'apprenant, les encouragements reçus tout au long de son parcours scolaire sont, entre autres, des adjuvants psychologiques à même de rehausser l'intérêt des apprenants pour les études. Mais, est-ce bien le cas ici ? Florilège :

"Qu'est-ce que ce charabia ?",

"C'est quel français ça ?",

"nul", "Oh, comme au quartier !",

"Oh, quelle platitude !",

"C'est trop terre à terre",

"bancal", "nul et boiteux",

"indigeste",

" Est-ce que vous comprenez-vous-même ce que vous écrivez ?",

"Ah alors là, comprenez qui peut. Vraiment, c'est du bavardage inutile",

"du vrai n'importe quoi !",

"Vous ne comprenez rien à rien",

"Soignez ces traces laissées par un crabe qui vous servent d'écriture" ;



"Copie sale comme toi-même. Tu n'as pas honte pour une fille ?"

Que signifie ce langage ? Dans quel état d'esprit se trouvent les apprenants devant des telles remarques ? Aucun doute : les mots et les expressions adressés aux élèves mettent en lumière les rapports enseignant/enseigné. En effet, 70% d'annotations relevées convergent vers des considérations négatives. Des outrages à la compétence et à la personne de l'apprenant constituent la toile de fond du discours de ces annotations. L'apprenant est tour à tour vu comme un ignorant, un incompetent pathologique. Le discours dépréciatif atteint l'injure publique lorsque le travail de l'apprenant est jugé "nul", de "terre à terre", de "bancal", de "boiteux", d'"indigeste", de "platitude". Que dire de ces annotations trouvées dans deux copies :

« Améliorez ces traces laissées par un crabe qui vous servent d'écriture ».

« Vous ne comprenez rien à rien ».

Ce discours dégradant dévoile une double figure de l'enseignant : l'arrogance et l'irrespect envers l'apprenant et une autre figure montrant l'enseignant porteur des survivances d'une pédagogie à jamais révolue. Ces types d'annotations sont une autre forme de violence tant décriée à l'école. Ces humiliations relevées ici, sont corroborées et documentées par de nombreux auteurs qui ont expliqué certaines raisons de l'échec scolaire par ces pratiques dégradantes (Enguengh Mintsá, 2021 ; Debarbieux & Lanoue, 2014 ; Demba, 2012 ; Demba & Bernard, 2016 ; Gbetnkom, 2015 ; Lange, 2014 ; Merle, 2005). En effet, ces auteurs parlent de « pédagogies humiliantes et des rêves brisés » à la suite des pratiques similaires et attestent que « ces actes d'humiliation posent à la fois le problème de leur effet sur le rapport de l'élève à l'école et celui du respect de la personne de l'élève, de ses droits » (Demba & Bernard, 2016, p. 99).

Au regard du langage employé, il est à se demander si l'apprenant exerce sereinement son métier d'élève, tant celui-ci semble exposé à toutes sortes d'injonctions et d'imprécations qui, à la fois, le déstabilisent et le dévalorisent.

4.5. Les annotations gratifiantes

Contrairement aux annotations de la section précédente, celles classées sous la présente bannière se distinguent par leur clarté, leur concision, la qualité de la langue, le ton employé et leur caractère apaisé. Ces annotations sont suffisamment interpellatives pour que l'élève, qui se sent directement concerné, réagissent positivement suivant les remarques de l'enseignant :

« Assez bon travail. "Vous aurez cependant gagné en utilisant les mots introducteurs, les transitions pour passer d'une idée à l'autre". "Poursuivez vos progrès en veillant sur la ponctuation et sur les maladroites de la langue".

« Bon travail. La langue est claire, l'argumentation est pertinente et bien structurée. »

Ici, le discours est complet et limpide, la communication pédagogique n'est en rien perturbée par des abréviations des mots ou des formules dégradantes. Il apparaît ici que l'instance correctrice a adopté une posture pour se faire comprendre et amener l'élève à s'amender à partir de ses orientations. Ces annotations gratifiantes créent assurément une motivation et dispose l'esprit de l'élève, non seulement à accepter les remarques, mais à les intégrer pour éviter de reproduire les moins bonnes dans une évaluation ultérieure. Cependant comme très bien, bon travail, assez bien, etc., pour gratifiantes qu'elles sont, elles ne signalent en réalité, aucune réussite précise par leur nature globalisante.

5. Une autre façon de procéder

Plusieurs solutions ont été préconisées par de nombreux chercheurs en didactique, parmi lesquels Roberge (2006) et Simard (1999). Simard (1999), s'appuyant sur les travaux de Halté (1984), Garcia-Debanco (1990), Groupe Éva, 1991 ; Groupe Éva, 1996), préconise



une grille en trois dimensions pour tenter de remédier, du moins atténuer le phénomène. Pour cet auteur, il faut d'abord déterminer les critères explicites à annoter en fonction des objectifs visés par la formation. Premièrement, la prise en compte du fonctionnement de l'énonciation dans les textes produits par les apprenants : veiller à la compétence « écrire » en étant attentif à la cohérence du texte et à la pertinence des idées, à leur agencement tout au long du texte ; tout comme le bon usage de la langue dans toutes ses composantes. En bref, pour annoter efficacement un texte, « il faut l'examiner sous différents angles et vérifier chacune de ses composantes » (p. 35). Il s'agit donc d'évaluer toute la multiplicité des objets composant la construction d'un texte dans son entièreté.

Une fois ces critères de correction définis, il suffit de s'entendre avec les élèves sur les formules à utiliser dans les annotations ; l'objectif étant de les rendre plus explicites à la compréhension des destinataires. Tenant compte du fait que ces critères peuvent se révéler fastidieux, l'enseignant doit opérer des choix et insister seulement sur quelques points importants ; d'où l'intérêt, en deuxième lieu, d'opter pour « une hiérarchisation des interventions de manière à se concentrer sur l'essentiel » (p. 14).

Le dernier principe sur lequel cet auteur insiste est celui de signaler aussi les bons points. En effet, la plupart des annotations s'écrivent en mode négatif, donc valorise moins les mérites des apprenants. En plus de consolider les apprentissages, l'annotation positive offre l'avantage de stimuler la motivation.

Étant donné que les élèves se préoccupent peu de la lecture des annotations, Roberge (2006) propose l'enregistrement comme moyen de rendre la correction des copies plus dynamique, obligeant ainsi les apprenants à prendre en compte les commentaires. L'enseignant enregistre les commentaires qu'il fait écouter à l'apprenant de manière à créer une rétroaction orale qui fait gagner, non seulement du temps aux deux acteurs, mais soutient l'apprentissage de l'élève. Mais l'auteure, elle-même apporte un bémol à sa méthode : enregistrer au fur et à mesure du relevé des erreurs dans la copie de l'élève, peut s'avérer fastidieux à cause des moments de silence qui peuvent intervenir consécutivement aux réflexions de l'enseignant qui vont immanquablement surgir au cours de l'enregistrement. En plus, cet enregistrement peut s'étendre sur une longue durée, ce qui peut se révéler ennuyeux pour l'apprenant.

Au regard de ces préconisations, d'autres pistes peuvent être explorées pour amener les apprenants à profiter des remarques de leurs enseignants, par voie de conséquence, améliorer les rapports enseignants/enseignés et apprendre de ces annotations. Trois procédés peuvent être suggérés : le recours à l'annotation informatisée, le chiffrage des erreurs et la mise conditionnelle de la note finale.

5.1. Recours à l'annotation informatisée

À l'ère du numérique, la correction des copies manuscrites est appelée à disparaître et c'est le cas dans les pays qui ont informatisé leur système scolaire. L'enseignement et autres activités scolaires peuvent se faire maintenant via l'ordinateur. Le logiciel Word spécialisé dans le traitement de texte offre un univers convivial. Avec ce logiciel, un texte peut être modifié à souhait et les erreurs peuvent être signalées et assorties des commentaires plus explicites à l'endroit même où l'erreur a été signalée. Ainsi l'annotateur peut s'attarder sur les erreurs et éviter les abréviations, souvent sources d'incompréhension et surtout de rejet des annotations, et s'étendre sur des commentaires, sans se soucier de l'espace. La barre d'outils "Révision", spécialisé dans les annotations, offre des espaces sur les vignettes qui s'ouvrent automatiquement dès qu'une erreur est relevée ou lorsqu'un commentaire s'impose.

Toutefois, le recours à l'annotation par ordinateur exige que les apprenants et les enseignants soient en possession d'un ordinateur et d'une connexion



Internet permanente; ce qui n'est pas donné pour des millions d'apprenants dans les écoles africaines. Le bon vieux procédé des annotations sur des copies manuscrites reste donc en vigueur. Cependant pour les rendre plus attractives et pédagogiquement utiles, un recours à une numérotation des erreurs nous semble une autre piste à explorer.

5.2. Recours au chiffrage des erreurs

La numérotation consiste à attribuer un chiffre à chaque erreur ou passage relevés dans le texte de l'apprenant. Ce chiffre sera mis sur la copie à l'endroit où l'erreur a été commise. Ce chiffre est reporté sur une feuille à part, suivi du commentaire ou de la remarque ou encore des suggestions correspondantes. Pour exemple, voici un court texte d'élève illustrant la démarche préconisée.

Texte "Femme noire" (Léopold Sédar Senghor).

Vous étudierez ce poème de Léopold Sédar Senghor, extrait de Chants d'Ombre, sous la forme d'un commentaire composé, en mettant en valeur le double éloge à la femme et à l'Afrique.

Extrait de texte de l'élève

Senghor, écrivain sénégalais né à Joal en 1906, chante l'afrigue (1) dans ses poèmes. Nous le constatons dans son poème "Femme noire" tiré de *Chants d'Ombre*. Le poème chante la femme noire, c'est ainsi qu'il nous présente dans son contexte la femme dans sa simplicité, dans sa beauté et la douceur de celle-ci. Ce poème, "femme noire", est constitué de trois strophes et se présente sous forme de ballade. Senghor met en relief l'image mytique (2) du blanc pour qui la nudité est un signe négatif, cependant la nudité noire exprime la beauté et l'harmonie (vers 1 et 16). (3) ; (4) ; (5)

(6) Dans le deuxième vers : « vêtue...vie » (7) Senghor veut montrer que la couleur, teint de la femme noire, fait sa beauté, pour celle-ci, la peau remplace les vêtements, par conséquent, ceux-ci deviennent inutiles. (8)

L'auteur fait allusion à sa mère : « j'ai grandi...mes yeux ». Il fait une hypallage. (9) Étant loin de sa mère, il pense à elle (vers 4) « Et voilà...terre promise ».

Femme nue, femme obscure (vers 6 et 11). (10) Par ces métaphores, le poète accentue la beauté de la femme. (11) Personnification entre vin noir et femme noire, la femme est comparée au vin.

(12) L'Afrique est exprimée par sa nature : savane, gazelles, comparées aux femmes africaines. Femme est comparée à un tam-tam sculpté, elle se présente comme une statue, sans défaut.

(13) « les reflets de l'or rouge », « coucher du soleil, comparée à la peau noire, luisante, douce...

Annotations de l'enseignant

(1)	Mettre la majuscule. L'Afrique est un nom propre ; les noms propres s'écrivent avec une majuscule.
(2)	Vérifiez l'orthographe du mot "mytique" dans un dictionnaire et corrigez-le.
(3)	Ce passage n'est pas clair, vous devez préciser votre idée. Qu'est-ce qui est mis en relief dans le poème ? L'image mythique du Blanc ou la beauté de la femme noire ? Il faut le préciser.
(4)	Votre introduction est partielle. Vous devez la rédiger à partir des deux questions suivantes : dans quel but Senghor valorise-t-il la beauté de la femme noire et comment s'y prend-il ?
(5)	Le plan de votre commentaire est inexistant. Vous devez réécrire votre plan en respectant la démarche vue en classe, c'est-à-dire répondre aux questions quoi ? pourquoi ? comment ?



(6)	Je me demande si vous êtes toujours dans votre introduction ou vous amorcez ici le développement de vos centres d'intérêt que j'ai du mal à identifier dans votre introduction. En plus, les vers 1 à 16 que vous citez ne sont pas commentés. Attention à la tentation d'une étude linéaire.
(7)	Les extraits de texte que vous citez doivent être écrits entièrement et non coupés tels que vous les présentez. Cette remarque est valable pour les autres extraits que vous citez tout au long de votre texte.
(8)	Ce passage gagnerait en clarté et en profondeur. Vous affirmez sans démontrer. Expliquez votre idée en vous appuyant sur le texte.
(9)	Cette hypallage n'est pas évidente dans le passage que vous citez ; celui-ci est tronqué, donc illisible. Qu'exprime Senghor à travers cette hypallage ? Attention ! Quand vous identifiez une figure de style, demandez-vous toujours l'effet que produit cette figure de style dans le passage et son apport dans la compréhension globale du texte.
(10)	Où sont ces métaphores ? Il serait plus judicieux de relever ces métaphores et de les commenter.
(11)	S'agit-il d'une personnification ou d'une comparaison ?
(12)	L'Afrique est <u>exprimée</u> par sa nature : "exprimée" rend votre idée floue, terme à changer. En plus, vous passez d'une idée à une autre (idée de nature, puis de tam-tam et de statut) sans montrer le lien. Soyez cohérent.
(13)	Il y a ici un relevé de passages mettant en valeur deux couleurs logiquement opposées, vous ne démontrez pas comment ces deux couleurs (rouge et noir) valorisent la beauté de la femme noire.
Appréciations générales	Les centres d'intérêt de votre texte ne sont pas clairement présentés et commentés. Le double éloge de la femme et de l'Afrique demandé dans la consigne, n'est pas évident dans votre texte. L'introduction est mal conduite, la conclusion inexistante ; les transitions ne fonctionnent pas. Vous devez aussi veiller à la présentation matérielle de votre texte en distinguant vos parties par un saut de ligne. Toutefois, j'ai relevé quelques bonnes idées qui auraient gagné à être exploitées judicieusement. Vous devez reprendre votre travail en prenant en compte toutes les remarques. Attention à l'orthographe des mots et à la syntaxe

Sur la base de ce rapport détaillé, l'apprenant pourra réécrire son texte en prenant en compte les remarques et suggestions de l'enseignant. L'un des avantages d'une telle pratique serait de permettre à l'apprenant de lire et de méditer les annotations et donc *in fine* d'apprendre.

5.3. Une mise conditionnelle de la note finale

Une fois la copie réécrite, une nouvelle correction s'applique. Un bonus lui est proposé pour améliorer la première note attribuée à la copie originale, à condition que l'apprenant retravaille son texte en prenant en compte les observations et suggestions faites par l'enseignant. Celui-ci relèvera les progrès accomplis à l'issue de cette révision de texte. Il s'agit en fait, d'obliger l'apprenant à prendre conscience de l'intérêt des annotations pour sa formation. Comme l'écrit Simard (1999), cet exercice favorise un certain nombre de compétences chez l'élève, entre autres, la compétence scripturale.

« Les annotations que l'enseignant inscrit dans les brouillons de ses élèves apparaissent comme un moyen pédagogique propre à habituer ceux-ci à prendre conscience des divers constituants d'un texte. Elles participent donc à la formation chez l'élève d'une des capacités reconnues de plus en plus comme indispensable à la maîtrise de l'écriture, soit la capacité métalinguistique ou méta textuelle » (p. 34).



Conclusion

La préoccupation de notre recherche visait à décrypter la dimension éthique et déontologique des annotations que les enseignants de français inscrivent sur les productions intellectuelles de leurs apprenants. Le point de départ est le constat d'une certaine graphie employée qui crée un certain langage et remet en question la pertinence de ces traces écrites normalement destinées à guider et à améliorer l'apprentissage des jeunes scolarisés.

Une analyse interprétative de ce discours pédagogique a permis d'observer une variété d'annotations qui orientent et améliorent difficilement l'apprentissage. En analysant notre corpus, il est apparu que, quoique certaines annotations gratifiantes peuvent aider l'apprenant à progresser, la plupart se distinguent, non seulement par leur ambiguïté et leur vacuité, mais aussi par leur caractère dégradant, pouvant créer un malaise parmi les enseignés dont les droits méconnus se soustraient de l'éthique et de la déontologie, valeurs susceptibles de promouvoir leur épanouissement personnel et leur réussite scolaire.

En dehors de leur rôle d'aiguillon, de remédiation et d'apprentissage, le respect des règles éthiques et déontologiques serait d'un apport indéniable, d'un enjeu fort pertinent dans les pratiques d'annotations en classe de français. Les annotations ne doivent plus être uniquement répressives ; le travail de l'élève doit aussi être valorisé : l'élève se sentirait valorisé et encouragé en lisant des commentaires gratifiants. C'est pourquoi le recours à l'annotation informatisée, à la rédaction entière des remarques la mise conditionnelle de la note peuvent constituer des pistes de remédiation prometteuses.

Références bibliographiques

AZOUAOU, F. (2006). *Modèles et outils d'annotations pour une mémoire personnelle de l'enseignant*, Thèse de doctorat, École doctorale Mathématiques, sciences et technologies de l'Information, Informatique, Grenoble 1[en ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00118602v1/document>, consulté le 23 octobre 2021 à 22 heures.

BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu*, Coll. « Le psychologue », Paris; Presse Universitaire de France.

BOUCHE, G. (septembre-octobre 2010). Apprendre à élaborer les consignes. *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp.12-13.

DEMBA, J.-J. & BERNARD, M.-C., (2016). « Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon », G.TSCHOPP & M.-C., BERNARD, *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (Groupe ASIHVIF) : pratiques du récit de vie en formation articulée à des questions d'accompagnement*, Québec, Livres en ligne du CRIRES, [http : //tel.crires.ulaval.ca/public/Tschopp_Bernard_2016.pdf](http://tel.crires.ulaval.ca/public/Tschopp_Bernard_2016.pdf), pp. 96-107.

DEBARBIEUX, É. & LANOUE, É. (juillet 2014). Les violences à l'école en Afrique subsaharienne, relations pédagogiques et de genre. *Education Comparée, Revue de Recherche Internationale et Comparative en Education*, 10, pp.15-48.

DEMBA, J.-J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire, récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : Les Éditions ODEM.

DESAULNIERS, M.-P. & JUTRAS, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement, Fondements et pratiques*. Québec : Presses Universitaires du Québec. 2^{ème} édition,

DE LANDSHEERE, G. (1980). *Évaluation continue et examens, Précis de docimologie*. Bruxelles, Edition Labor.



- DORTIER, J.-F. (2004). Éthique. *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- ENGUENGH MINTSA, D.-R.-M. (2021). Pratiques de classe maltraitantes, une analyse des écrits scientifiques à l'aune des établissements scolaires gabonais. In J.-A. PAMBOU, A. NGUIMBI, M. ESSONO EBANG (Eds.), *La didactique en question au Gabon : Fondements, enjeux et pratiques*. Paris ; La Doxa Éditions, pp.184-204.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- HALTÉ, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques* 44, pp.61-69.
- GBETNKOM, I. (2015). *Étude exploratoire sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun*, Essai de maîtrise en science de l'éducation. [en ligne] <http://lel.crires.ulaval.ca>, consulté le 22 mars 2022 à 14 heures.
- JEFFREY, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- GROUPE ÉVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette-INRP.
- GROUPE ÉVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette-INRP.
- KARSENTI, T. & SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- KOUMBA, T. (2007). *L'incidence de la note et des annotations dans le processus de formation, le cas de la composition française en classe de troisième*. Mémoire de CAPES. Libreville : ENS.
- LANGE, M-F. (2014). Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone. É. Debarbieux É. Lanoue. (décembre 2014). Les violences à l'école en Afrique subsaharienne : relations pédagogiques et de genre.. *Education Comparée, Revue de Recherche Internationale et Comparative en Education*, 10, pp.15-48.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse expérimentale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MERLE, P. (200). *L'élève humilié, L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- NGUIMBI, A. (2018). *Les mots dans les consignes, Réflexion sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*. Berlin : Les Éditions Universitaires Européennes.
- REY-DEBOVE, J. & REY, A. (dirs.), 2013. *Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Éditions Le Robert
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Seuil.
- ROBERGE, J. (2006). *Pédagogie collégiale : rendre plus efficace la correction des rédactions*. Montréal : Chenelière. Collection Didactique.
- SCHLUND, F. (juillet 2010). Échapper à la consigne uniforme. *Cahiers Pédagogiques*, 483, pp. 24-25.
- SIMARD, C. (Automne 1999). L'annotation des textes des élèves, *Québec français* (115), pp. 32-38.
- VELLIN, O. & VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies : Évaluer pour former*, Paris : Hachette.



Liste des auteurs

- BAGARE Marcel, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
 BALDÉ Mamadou Yéro, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
 BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
 BEIRA Ehua Manzan Monique Épse OUABI, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire.
 DIAMBANG Ousmane, Lycée de Thiaroye, Sénégal.
 DIAO Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
 DIONE Christian Bâle, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
 DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
 DJANDUÉ Bi Drombé, Université Felix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d'Ivoire.
 FAYE Adama, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
 GUÈYE Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
 GUEYE Secka, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
 KOUADIO Kouamé Armel, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Côte d'Ivoire.
 KOUASSI Moulo Elysée, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
 N'DOUA Kouassi Clément, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
 NAZOTIN Charles, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
 NDIONE Éric, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
 NGUIMBI Armel, École normale supérieure Libreville, Burkina Faso.
 WONE El Hadji Malick Sy, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal.
 YAGO Iphigénie Aidara, École Normale Supérieure, Burkina Faso.



©
 DAKAR,
 JUILLET 2023
 ISSN 2772-2392
<https://fastef.ucad.sn/liens/>



L'appel à communication pour le prochain numéro est déjà en ligne. A vos plumes !

